

ARTÍCULO ORIGINAL

El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla

M^a Teresa González González
mtgg@um.es

M^a Ángeles Moreno Yus
mamyus@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN: En este artículo se comentan algunos resultados de investigación sobre el *Programa de Cualificación Profesional Inicial* desarrollado en la Comunidad Autónoma de Murcia, referidos al grado en que está integrado en los centros educativos u otras entidades en los que se está llevando a cabo o SI es, más bien, marginal a las dinámicas cotidianas de éstos. Tras aludir a grandes rasgos a la perspectiva teórica sobre el riesgo de exclusión educativa desde la que se realiza la investigación y a la metodología utilizada, se presentan los resultados. Éstos indican que los alumnos del programa no siempre participan en actividades del centro en su conjunto y que los docentes se sienten poco valorados y tienden a percibir que el PCPI no está plenamente integrado en el contexto organizativo en el que están trabajando; en general, esa percepción es más acusada en centros educativos que en otras entidades sociales en las que se desarrolla el programa.

PALABRAS CLAVE: Programa de Cualificación Profesional Inicial, Alumnos en Riesgo, Voces de Alumnos, Implicación, Trabajo en el Aula

The Initial Professional Qualification Program: Between the integration or marginalization in the organizational contexts where is being implemented

ABSTRACT: This paper presents some research outcomes about the *Programa de Cualificación Profesional Inicial* and how much it is integrated in the schools or social entities where it is being implemented or, quite the opposite, it is marginal at their everyday actions. After a short reference to the theoretical perspective about the educational risk and the methodological framework of the research where the data come from, the results are presented. They point out that the students of the mentioned program do not always take part in school activities; teachers think that they are not well valued and they consider that the PCPI is not completely integrated at the organizational context where they are working; in general, that perception is more sharp at schools than in another social entities where the program is being implemented.

KEY WORDS: Initial Professional Qualification Program, School, Teacher Perceptions, Integration

Fecha de recepción 26/07/2012 · Fecha de aceptación
22/03/2013
Dirección de contacto:
María Teresa González González
Facultad de Educación. Campus de Espinardo
Universidad de Murcia
30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

En las páginas que siguen se presentan algunos datos sobre la puesta en práctica de un programa destinado a alumnos en riesgo de exclusión educativa, como es el *Programa de Cualificación Profesional Inicial*. El artículo se centra en un aspecto concreto de esa puesta en práctica: el grado en que el mencionado programa está integrado en el centro escolar u otras organizaciones en las que se está implementando o, si por el contrario, es marginal a sus culturas y dinámicas. Los datos que se presentan en el texto provienen de una investigación en curso sobre PCPIs¹; se inscribe en una línea de trabajo que desarrolla el grupo EIE² de la Universidad de Murcia en torno al alumnado en riesgo de exclusión educativa y las medidas educativas destinadas a paliarlo. Igualmente, y a efectos de comparar y complementar la información manejada, también se hará una breve referencia a datos procedentes de investigaciones previas realizadas por dicho equipo sobre medidas de atención a la diversidad, en concreto el Programa de Garantía Social o Programa de Iniciación profesional, en la mencionada Comunidad Autónoma.

El texto se estructura en cuatro apartados: en el primero se describen a grandes rasgos algunas de las características más definitorias de dicho programa; en el segundo se comenta cuál es el marco teórico de la investigación de la que derivan los datos que se presentan; el tercer apartado describe brevemente cómo se ha recogido la información; y en el cuarto se ofrece un análisis de algunos datos ilustrativos; finalmente, se formulan algunas reflexiones y conclusiones.

2. EL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI)

En el sistema educativo español, en los últimos años han proliferado diversas medidas y programas orientados a dar respuesta educativa a alumnos que se encuentran, en su educación obligatoria, con dificultades para seguir el currículum y enseñanza regular y que están en situación de riesgo de exclusión educativa y social (Martínez, 2005; González, Méndez y Rodríguez, 2009). Una de ellas es el Programa de Cualificación Profesional Inicial (en adelante, PCPI) destinado a alumnos y alumnas que no finalizan satisfactoriamente su etapa obligatoria y, en consecuencia no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), necesario para continuar sus estudios. Se trata de jóvenes que, con frecuencia, rechazan o son rechazados por la escuela, cuya escasa formación y su falta de titulación mínima representa, utilizando palabras del informe de la OCDE (2010), “un verdadero handicap en términos de empleo y oportunidades de vida” (p. 3). En consecuencia, verán acrecentadas sus posibilidades de experimentar desventaja en su transición a la vida adulta y al mundo de trabajo, y, en definitiva, de exclusión social.

El PCPI queda establecido por la Ley Orgánica de Educación (2006), como medida para que tales jóvenes puedan alcanzar “competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (...), así como que tengan la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas” (art. 30.2). La ley establece los rasgos y características definitorias de estos programas (destinatarios, objetivos, estructura curricular, certificaciones y titulación a la que da acceso, modalidades que pueden adoptar y centros escolares o instituciones en las que se imparten) que, finalmente se concretan y desarrollan en cada Comunidad Autónoma.

Se trata de una suerte de segunda oportunidad para la población escolar que fracasa en la educación obligatoria. El programa abre la posibilidad de que sus destinatarios puedan desarrollar las competencias profesionales y sociales que les permitan tener un proyecto de vida satisfactorio y hacer factible su inserción socio laboral, así como ampliar competencias básicas y proseguir sus estudios en diferentes enseñanzas. Está estructurado en dos tipos de módulos: 1) Obligatorios, que incluyen los *módulos específicos*, destinados a ofrecer una Formación Profesional básica (de nivel 1) ligada a una determinada familia y perfil profesional, así como los *módulos formativos de carácter general* pensados para que los alumnos amplíen competencias básicas y puedan transitar al mundo laboral; y 2) Voluntarios, que podrán cursar quienes, una vez superados los obligatorios deseen obtener el título de GESO. El programa, por otra parte, puede adoptar modalidades diferentes y ser impartido tanto en centros escolares como en otras instituciones.

3. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se indicó, la mayor parte de los datos que se presentan en este artículo derivan de una investigación en curso sobre la puesta en práctica de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, aunque a lo largo del texto también se hará referencia a datos provenientes de dos trabajos anteriores del grupo de investigación. Ambos, a los que se aludirá más puntualmente, se centraron en el análisis de programas y medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, entre los cuales se incluía el Programa de Garantía Social o Programa de Iniciación Profesional, que precedieron en nuestro sistema educativo al actual PCPI. El primero de ellos se desarrolló durante los años 2001 a 2004, y el siguiente durante los años 2006 a 2009⁴.

Tanto el proyecto de investigación actual como los anteriores, comparten una misma perspectiva teórica y de

investigación, cuya nota más característica es la de asumir que los fenómenos de fracaso, riesgo y exclusión educativa son multidimensionales y relacionales. Se trata de una concepción ya apuntada en diversas reflexiones y aportaciones sobre el tema tanto en nuestro país (por ejemplo Marchesi y Pérez, 2003; Palacios 2003; Lozano Díaz, 2003; Salas, 2004; Rué et al., 2006) como en el ámbito internacional (Mortimore y Mortimore, 1999; Schonhert-Reichl 2000; Croninger y Lee, 2001; Calabrese *et al.*, 2007 etc.) y en diversos informes de la OCDE (1999, 2010) y explícitamente plasmada en el modelo *ecológico* sobre exclusión educativa (Martínez, Escudero, González y otros, 2004; Escudero, 2005; Escudero, González y Martínez, 2009), que ha estado en la base del proyecto de investigación del que derivan los datos que se presentan en este artículo.

Desde el mismo se insiste en que la problemática del fracaso escolar no se puede comprender ni tampoco abordar poniendo la mirada sobre un único aspecto desencadenante, pues su gestación y manifestación viene configurada por diversas dimensiones y factores entrelazados entre sí, relacionados tanto con los propios estudiantes y sus entornos sociales y familiares, como con los centros escolares y sus dinámicas de funcionamiento organizativo y curricular; con las aulas y la enseñanza que se despliega en ellas o, también, con las coordenadas socio-políticas y administrativas más amplias en las que se inscriben y legitiman las políticas educativas de lucha contra el fracaso escolar y la exclusión educativa.

El mencionado modelo *ecológico* sobre fracaso escolar y exclusión educativa aporta el esquema teórico y de investigación sobre el que se articula el análisis de la puesta en práctica de los PCPI. En esas coordenadas se ha prestado atención a diversos aspectos y dimensiones: desde el análisis del diseño formal de dichos Programas (estructura, currículum, condiciones organizativas, profesorado...) en la Comunidad Autónoma de Murcia y de su oferta y distribución geográfica en distintos centros escolares, ayuntamientos o

entidades, pasando por el alumnado que cursa el programa y sus características personales, socio-familiares y académicas; los contextos organizativos (centros escolares, ayuntamientos, asociaciones) en los que se desarrolla y sus respectivas dinámicas de funcionamiento con respecto al programa; el trabajo en las aulas con los estudiantes; los logros académicos y los resultados de los PCPI en lo que respecta al grado de implicación e interés por parte de los alumnos.

No se pretende en este artículo dar cuenta de todos los aspectos señalados. Nos referiremos únicamente a algunas cuestiones relativas al “contexto organizativo” en que se imparte el PCPI. Corresponde, en unos casos, a centros escolares (fundamentalmente IES) y en otros, a ayuntamientos o entidades sin ánimo de lucro. Ello se debe a que, en la Comunidad de Murcia, los PCPI adoptan tres modalidades diferentes, cada una de las cuales se está desarrollando en instituciones distintas: 1) La modalidad de *Iniciación Profesional* se imparte en centros escolares, básicamente Institutos de Educación Secundaria; 2) la modalidad de *Iniciación Profesional Especial*, puede ser ofertada tanto en centros educativos como en instituciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro y con experiencia previa en la inclusión social y laboral de personas con discapacidad; y 3) la modalidad de *Taller Profesional* se desarrolla en ayuntamientos o en entidades empresariales y entidades que acrediten experiencia en atender a jóvenes desfavorecidos socialmente.

La conveniencia de explorar algunos aspectos en relación con esos contextos organizativos viene avalada por aportaciones teóricas y de investigación sobre el riesgo de exclusión educativa que han advertido que no sólo los alumnos pueden ser catalogados como *en riesgo* pues también los contextos escolares en los que transcurre su experiencia educativa pueden constituir un entorno de riesgo para ciertos estudiantes. Investigaciones desarrolladas en otros contextos similares al nuestro, que analizan los factores escolares que pueden estar en la raíz de porqué los

alumnos fracasan en las escuelas e, incluso, la abandonan, ponen sobre la mesa aspectos ligados a los centros escolares, ya sea curriculares o de naturaleza más organizativa (estructuras, dinámicas de coordinación y trabajo docente, clima *relacional* y de aprendizaje, organización de apoyos y tutorías, proyecto educativo y principios que orientan el funcionamiento educativo de la organización, modos y estilos de liderazgo, relaciones con las familias y el entorno...) que pueden dificultar el progreso y trayectoria escolar de los estudiantes, siendo, de ese modo, un entorno de riesgo para ellos (Wehlage and Rutter, 1986; Finn, 1989; Steimberg y Allen, 2002; Lee y Burkan, 2003; Bergeson y Heuschel, 2003; Railsback, 2004; Robledo Montecel et al., 2004; Escudero 2005; González, 2006, Escudero, González y Martínez, 2009; González, 2010; Zyngier, 2011). En sentido opuesto, el centro escolar también puede ser un entorno organizativo y social que propicie y estimule el desarrollo de oportunidades educativas valiosas para *todos* los alumnos, es decir, puede ser generador de factores potenciales de protección.

Sobre ese planteamiento de fondo, en nuestra investigación se sustentó que, aunque el programa se despliega día a día en las aulas a través de diferentes actuaciones más o menos innovadoras o tradicionales por parte de docentes particulares, aquéllas forman parte de un contexto organizativo más amplio que condiciona el trabajo que se lleva a cabo con los alumnos y alumnas. Dicho en otros términos, el contexto organizativo en el que se desarrolla el PCPI genera y ofrece determinadas condiciones que favorecen o, por el contrario, dificultan el adecuado desarrollo del mismo en las aulas, con los alumnos.

Algunas de estas condiciones son *estructurales*, tales como tiempos, recursos, agrupamientos de alumnos, funciones formalmente establecidas para los docentes, los directivos y los departamentos implicados, o los recursos materiales y humanos asignados. Suelen ser las propias normativas y regulaciones oficiales emanadas de la administración educativa

las que especifican tales condiciones. Por ejemplo, en la normativa de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que regula los PCPI, se contempla entre otros elementos, quién ha de desempeñar qué funciones y responsabilidades a la hora de diseñar los PCPI en los Institutos u otras instituciones, cuáles han de ser los modos de agrupamiento de alumnos, cuáles son los ámbitos y formas de coordinación de docentes implicados, qué distribución horaria, recursos humanos y materiales son precisos, etc.

Otras condiciones son, más bien, *relacionales*, y tienen que ver con las dinámicas de coordinación y trabajo conjunto llevado a cabo entre los implicados, especialmente entre los docentes, en orden a clarificar, acordar y coordinar el currículum y enseñanza que se va a desarrollar en las aulas y otros contextos de formación (por ejemplo, empresas u organizaciones en las que los alumnos realizan el módulo de Formación en Centros de Trabajo).

Finalmente, otras constituyen factores de índole más “*cultural*”, pues se refieren a las formas de ver y pensar, a las creencias, las prioridades, las expectativas y los modos de hacer del centro escolar o la institución en la que se desarrolla el PCPI. Desde la perspectiva teórica adoptada, estos elementos culturales tienen un papel central a la hora de facilitar o dificultar su integración en la organización en que se está llevando a cabo. Un programa como ése puede ser asumido y apropiado por el centro o institución educativa, ser reconocido y valorado dentro del mismo y ocupar un lugar central o, por el contrario, marginal o tangencial en las prioridades educativas, significados, propósitos y prácticas del centro o institución en el que se esté llevando a cabo (González, 2004, Escudero, 2009). En tal sentido, el análisis del desarrollo y puesta en práctica de PCPI en los centros también exige, de algún modo, prestar atención al grado de reconocimiento, valoración e integración del mismo en el centro y entre todos sus miembros, especialmente los más directamente implicados.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Los datos que se presentan más adelante se refieren al grado en que el PCPI está integrado en la vida del centro escolar y se han recogido durante la segunda fase del ya referido proyecto de investigación en curso. Por ello, aquí comentaremos algunos aspectos del diseño metodológico utilizado en esa fase para la recogida y análisis de la información, sin detenernos en las otras dos investigaciones, a las que nos referiremos al final de este apartado sólo muy brevemente.

Esa segunda fase de la investigación en curso, tenía como propósito conocer y analizar las valoraciones y percepciones del profesorado y alumnado implicado sobre distintas facetas de los PCPI y su desarrollo en los centros u otras instituciones. Para recabar la información necesaria, se diseñaron dos cuestionarios que fueron cumplimentados, respectivamente, por los alumnos y alumnas que cursaban una muestra de PCPI en diferentes modalidades y perfiles profesionales y por los docentes implicados en el ellos. En lo que sigue nos referiremos exclusivamente al destinado a los docentes y datos recabados a través del mismo.

Fue elaborado y articulado en torno a los siguientes grandes ejes: a) Datos profesionales de los docentes y del centro o entidad en el que están impartiendo los correspondientes PCPI; b) Percepción y perspectiva sobre los alumnos que lo cursan; c) Perspectiva sobre el programa: su sentido y utilidad, el diseño del currículum, los recursos, formación y apoyos, etc.; d) Valoración que realizan de su trabajo en el programa: coordinación en el equipo docente, trabajo en las aulas, valoración de su propia tarea docente; y e) Percepción y valoración acerca de la integración del programa en el conjunto del centro/entidad.

Es este último aspecto el que comentamos en este artículo. Los ítems se referían al centro escolar/entidad e indagaron, entre otros, aspectos tales como en qué medida:

- Se conoce el sentido del PCPI en el conjunto del centro o entidad en la que se está impartiendo.
- Los profesores implicados comparten una idea del mismo y sus propósitos.
- Se asume que los estudiantes del programa forman parte del conjunto del centro/entidad y se les presta atención como tales.
- Los docentes se sienten reconocidos y valorados por los demás miembros, y el grado en que consideran que el PCPI es bien valorado y está adecuadamente integrado en la vida cotidiana del centro.

El cuestionario se validó a través de jueces (cuatro expertos de distintas áreas de conocimiento). Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto: se pasó a los docentes de un PCPI de un Instituto de Educación Secundaria que, una vez cumplimentado, indicaron dudas o aspectos que consideraban más problemáticos, lo que permitió perfilar definitivamente las preguntas.

La unidad de muestreo fue el PCPI, estando la población constituida por el conjunto de PCPI que se estaban ofertando

en centros escolares, entidades locales o asociaciones de la región de Murcia durante el curso 20010/11; oficialmente, se trata de 241 programas de módulos obligatorios, en la modalidad de Iniciación Profesional, Taller Profesional e Iniciación Profesional Especial, y 51 programas de módulos voluntarios.

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Patton, 2002; Daniel, 2012) de tipo estratificado, aplicando criterios específicos de inclusión a subgrupos que integran la muestra: modalidad de PCPI, curso, familia profesional a la que está vinculado, comarca en la que se está implantando. A fin de obtener la máxima riqueza posible de información, evitando incurrir en redundancia, se adoptó la decisión de seleccionar el número proporcional de unidades muestrales más próximo a superar el 25% del segmento de población correspondiente a cada sub-grupo. Con este criterio, pasaron a formar parte de la muestra un total de 79 programas.

El cuestionario fue cumplimentado por un total de 197 profesores que estaban impartiendo clase en algún PCPI de la muestra, tal como se recoge en la tabla que sigue:

	Centro Escolar				Entidad Local	Asociación	
	IES	CES	CEA	CEES	Ayuntamiento	Asociación	As. Cultural
N	140	4	1	3	27	20	2
%	71,06	2,03	0,5	1,52	13,7	10,1	1,01
Total	148 (75, 12%)				27 (13,7%)	22 (11,16%)	

IES: Instituto de Educación Secundaria; **CES:** Centro de Educación Secundaria; **CEA:** Centro de Educación de Adultos; **CEES:** Centro de Educación Especial

Tabla 1. Desglose de la muestra de profesores y contexto en el que desarrollan su actividad docente

Los miembros del equipo se desplazaron a los distintos centros, ayuntamientos y asociaciones en los que se impartían los PCPI de la muestra a fin de entregar personalmente los cuestionarios a

los docentes. Con la información obtenida se realizó un análisis de porcentajes de las respuestas del conjunto de encuestados y otro diferenciado según el centro escolar o

institución en el que estaban desarrollando su actividad docente.

Por lo que respecta a las dos investigaciones previas del equipo, a las que también se hace alusión en este artículo, estuvieron focalizadas en diversas medidas y programas para la atención a la diversidad que se han ido desarrollando en los últimos años en nuestro sistema educativo. En ellas se recabó información de carácter cuantitativo, a través de cuestionarios de opinión dirigidos al profesorado implicado, y complementariamente, información cualitativa obtenida a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas y observación de sesiones de trabajo en el aula. Aunque cada investigación profundiza en unos u otros aspectos, en ambas se exploraron cuestiones relativas a: las características personales, socio-familiares y trayectoria escolar previa del alumnado que cursaba medidas y programas específicos (Programa de Diversificación Curricular, Programa de Garantía Social o, posteriormente, de Iniciación Profesional) de atención a la diversidad; el proceso de adscripción del mismo a las medidas y programas; valoraciones y expectativas sobre los alumnos; el diseño y decisiones curriculares tomadas en el centro y por los profesores; el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en el aula con los alumnos destinatarios; el perfil de los docentes, su formación y apoyos que reciben; la coordinación interna y las relaciones con el entorno del centro educativo, así como la valoración de las medidas y programas y sus resultados académicos, sociales y personales.

La similitud de temas abordados nos permiten realizar algunas comparaciones entre datos obtenidos en las investigaciones ya realizadas y los que se están obteniendo en la actual, en curso, si bien en ésta el análisis de información cualitativa procedente de estudios de caso (tercera etapa del proyecto) está aún por finalizar. Los datos que se comentan seguidamente, por tanto, provienen únicamente de los cuestionarios.

5. RESULTADOS

Los resultados que se exponen seguidamente ofrecen evidencias acerca del tipo de “vínculo” que mantiene el PCPI con los centros educativos, ayuntamientos o entidades en los que se imparte, particularmente con su profesorado.

Se aludirá aquí únicamente a dos aspectos relacionados con el grado en el que el PCPI está integrado y forma parte de la vida de la institución en la que se está desarrollando:

- a) Uno de de ellos es el *cuidado y atención* a los alumnos por parte de las personas que trabajan en el centro y la *participación* de aquellos en actividades organizadas para el conjunto de alumnos del centro o institución.
- b) El otro es en qué medida el profesorado del programa *se siente valorado* en el ayuntamiento, institución o centro escolar en que imparte módulos del programa y en qué medida el resto de docentes conocen los rasgos básicos del mismo.

Particularmente en relación con éste segundo aspecto, ofreceremos resultados atendiendo al enfoque cuantitativo en la investigación sobre PCPI de la que venimos hablando, e insistiremos en algunas semejanzas en resultados aportados por datos cuantitativos y cualitativos provenientes de las dos anteriores investigaciones antes referidas.

5.1. Estudiantes y profesores del PCPI en el conjunto del centro escolar/institución

5.1.1. El trato con los alumnos y su participación en actividades del centro

El trato y relación que se mantiene fuera de las aulas con los alumnos que cursan PCPI, así como el grado en que participan en actividades del conjunto del centro o institución son dos aspectos que

pueden ofrecer indicios de cómo ese programa está integrado en la vida cotidiana del centro.

En relación con la primera cuestión, las respuestas de los docentes encuestados, recogidas en la Tabla 2, apuntan a una tendencia en los centros a prestar atención a que las relaciones de los docentes con los alumnos del programa sean estrechas y cercanas. En todo caso, esta tendencia

parece estar sujeta a variaciones según el centro o institución donde se está impartiendo el PCPI, siendo las entidades locales (ayuntamientos) los contextos en los que más claramente se cuida ese trato y relación con el alumnado (responden “muy de acuerdo” un 66,6%) mientras serían los centros escolares (en su mayoría Institutos de Educación Secundaria) las organizaciones en las que se presta menos atención a este aspecto (40,5%).

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NC
Se presta atención a que el trato y la relación de profesores (u otros...) con alumnos del PCPI sea lo más cercana y estrecha posible					
Total de profesores encuestados	3,5%	12,2%	37,6%	46,7%	0,0%
Profesorado de centros escolares	4,7%	14,2%	40,5%	40,5%	0,0%
Profesorado en ayuntamientos	0,0%	7,4%	25,9%	66,6%	0,0%
Profesorado en otras entidades	0,0%	4,5%	31,8%	63,6%	0,0%
Se cuida expresamente que los alumnos de PCPI participen en actividades complementarias y extra escolares					
Total de profesores encuestados	9,6%	27,4%	33,0%	28,4%	1,5%
Profesorado de centros escolares	12,8%	31,7%	33,1%	20,3%	2,0%
Profesorado en ayuntamientos	0,0%	22,2%	29,6%	48,1%	0,0%
Profesorado en otras entidades	0,0%	4,5%	36,3%	59,1%	0,0%

Tabla 2. Grado en que se presta atención al trato cercano con alumnado de PCPI y a su participación en actividades del conjunto del centro/institución

Por otra parte, en lo que se refiere a la participación del alumnado de PCPI en actividades del conjunto del centro, los datos son menos positivos (Tabla 2). Las valoraciones dadas por los encuestados son dispersas, lo que indicaría la gran variabilidad respecto a esta cuestión en los centros y entidades. Es en aquéllos donde menos se cuida de manera expresa la participación de los alumnos de PCPI en actividades que, más allá de su aula, se realizan en el centro (20,3%), siendo las instituciones sin ánimo de lucro las que en mayor medida atienden a este aspecto (59,1%). Las diferencias entre ambos son más evidentes si se suman los porcentajes de respuesta más positivos (bastante y muy

de acuerdo), lo cual pone de manifiesto que casi la totalidad de los docentes de entidades encuestados (95,4%) reconoce que, en mayor o menor medida, se incluye a los alumnos en tales actividades, siendo los IES u otros centros escolares los menos inclusivos a este respecto (53,4%).

Así pues, aunque se tiende a admitir que en el conjunto del centro/entidad el trato y relación con los alumnos del PCPI es cercano, en general se cuida menos – particularmente en los Institutos– el que participen en las actividades complementarias o extraescolares (excursiones, competiciones deportivas, visitas, etc.) organizadas en el mismo. En

tal sentido, se estaría prestando escasa atención a un aspecto que, en principio, podría contribuir de modo significativo a que se desarrolle un mayor sentido de pertenencia (Murphy et al. 2001; Bergeson y Hauschel, 2003; Osterman, 2002; Blum, 2005) al centro. Cultivar ese aspecto es importante de cara a la implicación (González, 2010) de los alumnos destinatarios en el programa, máxime dadas sus características y su trayectoria de desafección escolar.

5.1.2. Valoración y reconocimiento percibido del profesorado

También se ha explorado a través del cuestionario otra cuestión que puede dar indicios del grado en que el PCPI es vivido o no como un programa “añadido” y tangencial al centro/institución: la referida a cuán valorados se sienten los profesores que imparten clase en el mismo.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>Los profesionales que trabajan en el PCPI se sienten, en general, reconocidos, valorados y apoyados por los demás miembros</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	12,6%	22,8%	39,6%	23,4%	1,5%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	14,8%	23,6%	40,5%	18,9%	2,0%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	7,4%	22,2%	37,0%	33,3%	0,0%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	4,5%	18,2%	36,3%	40,9%	0,0%

Tabla 3. Grado en que el profesorado se siente reconocido en el centro/institución

La percepción más generalizada sobre este particular entre el profesorado que imparte el programa es que no se sienten del todo reconocidos, valorados y apoyados por sus colegas en el centro: sólo el 23,4% afirma que tal reconocimiento y valoración existe claramente, siendo similar el porcentaje (22,8%) de los que afirman que tal reconocimiento no es usual. Al agrupar respuestas (nada + algo de acuerdo; bastante + muy de acuerdo) se constata que es mayor el número de docentes que afirman sentirse apoyados y reconocidos por los demás miembros, si bien más de un tercio (35,4%) consideran que están poco o nada valorados en sus centros. Cabe señalar que la percepción de ser reconocidos, valorados y apoyados es más acusada entre los docentes que están en entidades y asociaciones, siendo los que están en IES u otros centros escolares los que perciben un menor reconocimiento y valoración de su labor.

Ese escaso reconocimiento es subrayado por algunos de los profesores

cuando responden a una pregunta abierta incluida en el cuestionario en la que se les pide que indiquen qué les gusta menos del programa y qué cambiarían; así, por ejemplo, algunos apuntan como aspecto más negativo del programa la falta de apoyo (por parte del Equipo Directivo y Departamento de Orientación), o el desconocimiento o desinterés en el propio centro. Son apreciaciones que apuntan al sentimiento de aislamiento y falta de apoyo en el entorno de su actividad docente. Aunque buena parte de las declaraciones de los encuestados apuntan al poco reconocimiento por parte de la Administración educativa, algunas aluden explícitamente al “vacío” que existe en el propio centro hacia el programa y sus participantes directos (profesores y alumnos), y así lo reflejan declaraciones como las siguientes:

“Nadie o muy poca gente en el centro sabe de qué va este programa, qué es esto” (P2C22).

“Percibes cierta marginación en el centro, el desconocimiento por parte de otros profesores y la falta de interés o apoyo desde el equipo directivo” (P1C39).

“El programa se considera un espacio para los alumnos que rompen la disciplina de la ESO y somos unos ‘extraños’ al funcionamiento normal del centro” (P1C50).

En la segunda de las investigaciones a las que se aludió antes (véase nota 4), los datos –referidos únicamente a Institutos de Educación Secundaria– apuntan en esa misma línea de un profesorado que se siente poco valorado y reconocido. La investigación se refería a los diversos programas y medidas para atender a la diversidad en la etapa de la ESO –entre ellos el Programa de Iniciación Profesional, antecedente más inmediato del actual PCPI– y uno de sus resultados apuntaba a que sólo la cuarta parte del profesorado (25,9%) declaraba sentirse valorado, reconocido y apoyado por el centro y los demás colegas. El dato era, de algún modo, indicativo de la cierta marginalidad de estas medidas en los centros de Educación Secundaria en que se llevan a cabo. La situación parece agudizarse cuando se trata no de cualquier medida o programa sino de uno –el PCPI– destinado a alumnos que ya están en situación de riesgo de exclusión educativa, pues según los datos de la Tabla 3 sólo un 18,9% de los profesores en Institutos se sentirían reconocidos y valorados. Podríamos apuntar, al hilo de esta cifra, que al igual que acabamos de señalar respecto a los alumnos, tampoco parece que se preste una especial atención a que los profesores se sientan “incluidos” en el centro/entidad en que están desarrollando el programa.

5.2. El PCPI en el conjunto del centro/institución educativa

5.2.1. ¿Un programa que forma parte del conjunto del centro o circunscrito a un grupo de docentes?

La integración de un programa como el que estamos comentando en la vida y el funcionamiento del centro/entidad también

se manifiesta en el grado en que está o no desligado de lo que ocurre cotidiana y habitualmente en la institución, y circunscrito a los profesores y profesionales que son los que lo llevan a cabo. Las respuestas recogidas en la Tabla 4 indican que la mitad de los profesores del programa (50,7%, sumando las respuestas nada y algo de acuerdo) piensan que en el centro/institución en que trabajan se considera que el PCPI concierne al conjunto del centro, no sólo a quienes los están desarrollando en las aulas. Al tiempo casi la otra mitad de encuestados (45,2%) afirman lo contrario, es decir, que dicho programa es responsabilidad de quienes lo están implementando, no tanto del centro en su conjunto. Esta valoración es más común en los Institutos u otros centros educativos que en las entidades y ayuntamientos. Es en las organizaciones escolares, pues, en las que el PCPI es vivido más frecuentemente, por parte de los que lo están llevando a la práctica, como desligado de la dinámica de funcionamiento cotidiano del centro.

Los resultados proporcionados por nuestras investigaciones previas apuntan en un sentido muy parecido. De la primera investigación (véase nota 3), si nos atenemos a los datos referidos al antiguo Programa de Iniciación Profesional –el antecedente del actual PCPI– se desprenden resultados concluyentes que apuntan a una notoria marginación del programa en el centro en el que se inscribe, destacando tres aspectos: 1) el desarrollo ocurría con frecuencia paralelo a las enseñanzas regladas que se estaban impartiendo en el Instituto, quedando desligado del resto de programas y oferta del mismo; 2) la responsabilidad de su funcionamiento cotidiano y su coordinación interna, recaía exclusivamente en los profesores que impartían clase en él, siendo habitual su aislamiento y escasa su relación con otros docentes o con el Departamento de Orientación; y 3) la mayoría (92,9%) consideraba que se depositaba únicamente en ellos la responsabilidad del desarrollo del programa, siendo bastantes menos (29,7%) los que mantenían que su trabajo y dedicación al programa contaba con reconocimiento institucional.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>En general se considera que el PCPI no concierne al conjunto del centro/institución sino a los docentes implicados en él</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	21,3%	29,4%	30,5%	14,7%	4,0%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	18,9%	28,3%	33,8%	17,5%	1,3%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	14,8%	48,1%	18,5%	7,4%	1,1%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	45,4%	13,6%	22,7%	4,5%	13,6%

Tabla 4. Grado en que los docentes consideran que el PCPI es percibido como un programa que concierne al conjunto del centro o institución

La situación no parece haber cambiado mucho, y un programa como el actual PCPI sigue siendo vivido, en gran medida, como marginal al centro.

5.3. ¿Una idea compartida en el centro o institución del sentido y propósitos del PCPI?

Esa percepción, bastante habitual como se acaba de señalar, del que el PCPI

está desligado del centro/institución, posiblemente esté relacionada, de una u otra manera con el grado de conocimiento que tienen sus miembros de este programa. Uno de los aspectos que se ha indagado a través del cuestionario es, precisamente, en qué medida los profesores que imparten docencia en él tienen una visión compartida del PCPI y sus propósitos y en qué medida el resto del profesorado conoce tal programa y su sentido.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>Quienes trabajamos en los PCPI tenemos una idea clara y compartida de qué sentido y propósitos tiene este programa</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	4,1%	8,1%	40,1%	47,2%	0,5%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	5,4%	8,8%	42,5%	42,5%	0,6%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	0,0%	7,4%	29,6%	62,9%	0,0%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	0,0%	4,5%	36,3%	59,1%	0,0%
<i>El profesorado que no trabaja en PCPI conoce el sentido de estos programas y cuáles son sus objetivos</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	31,5%	40,1%	21,8%	4,0%	2,5%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	36,5%	37,2%	22,3%	2,0%	2,0%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	22,2%	44,4%	25,9%	3,7%	3,7%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	9,1%	54,5%	13,6%	18,1%	4,5%

Tabla 5. Grado en que se comparte una idea del sentido y propósito del PCPI

Aunque en general, se podría decir que los datos de la anterior tabla muestran que buena parte de los encuestados tienden a afirmar que quienes imparten docencia en el PCPI comparten una idea de los sentidos y propósitos del programa, las cifras también indican que un 12,1% de los docentes entiende que esa no es la situación habitual y un 40% no afirma rotundamente que se comparta una idea clara de lo que es el PCPI y cuál es su sentido. Ello indicaría que coexisten concepciones y visiones diferentes sobre el particular, que el cuestionario no permite explorar y que están saliendo a la luz en los estudios de caso. Pero esa visión no siempre compartida que admiten quienes están directamente implicados en el desarrollo del programan en las aulas es, según ellos mismos, prácticamente inexistente entre sus compañeros de centro o institución que no imparten clase en el PCPI. El porcentaje de encuestados que considera que sus compañeros o colegas conocen el programa y sus objetivos es mínimo (4%).

El desglose de datos según centros, indica que el conocimiento del programa por parte de quienes no están implicados en él es considerablemente menor en institutos o centros educativos que en otras entidades. Cabe interpretar que no existe o es insuficiente una política de centro desde la que se cultive expresamente el conocimiento y, en su caso, intercambio de información y discusión sobre el significado, sentido y razón de ser de la oferta curricular; en cualquier caso, la

actual complejidad curricular y organizativa de los Institutos de Educación Secundaria podría estar contribuyendo a que el profesorado desconozca elementos de la oferta de su propio Instituto. Sin embargo, las entidades (asociaciones sin ánimo de lucro, ONG...) cuentan con un número muy inferior de docentes, y una oferta más reducida de programas y enseñanzas. Sea como fuere, parece claro según los encuestados (todos ellos docentes del PCPI) que el interés por el programa, particularmente entre los profesores que no están implicados en él, es escaso.

5.4 ¿Un programa integrado en la vida del centro?

El dato que se acaba de comentar y los anteriores se complementan con el referido a la percepción que tienen los encuestados del grado de integración del PCPI en la vida y el funcionamiento del centro/institución. Aunque existe una tendencia a valorar en términos bastante positivos tal integración, no conviene pasar por alto que casi una cuarta parte del profesorado (23, 3% sumando nada y algo de acuerdo) considera que el programa no está integrado; ese porcentaje aumenta hasta el 28,3% entre los docentes en Institutos u otros centros escolares, y desciende al 7,4 % y 9,1% en el caso de aquellos que trabajan en ayuntamientos y entidades, respectivamente. La integración del PCPI se percibe de una forma más clara en el caso de ayuntamientos o entidades que en el caso de IES o centros escolares.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo	N.R
<i>El PCPI está bien integrado en la vida y funcionamiento cotidiano del centro</i>					
<i>Total de profesores encuestados</i>	7,6%	15,7%	37,5%	38,1%	1,0%
<i>Profesorado de centros escolares</i>	10,1%	18,2%	40,5%	31,0%	0,0%
<i>Profesorado en ayuntamientos</i>	0,0%	7,4%	37,0%	51,8%	3,7%
<i>Profesorado en otras entidades</i>	0,0%	9,1%	18,1%	68,1%	4,5%

Tabla 6. Grado en que se percibe que el PCPI está bien integrado en el centro o institución

Aunque los profesores de este programa consideran que está bien integrado en el centro, otras respuestas dadas por ellos mismos –que apuntan al desconocimiento general de los demás docentes de la naturaleza y propósito del mismo y a la escasa valoración que los propios encuestados perciben por el resto de integrantes del centro – parecen indicar que tal integración es relativamente débil, particularmente en los centros escolares.

Investigaciones anteriores del equipo también constataban esta escasa integración del programa en los centros escolares (González, 2004). En la segunda, finalizada en 2009, solamente el 23,5% de los profesores señalaban que programas y medidas de atención a la diversidad están bien integrados en el centro, y alrededor de la mitad de ellos (46%) indicaban que aquellas resultaban ser bastante o muy marginales en los centros, quedando relegadas al Departamento de Orientación y al profesorado directamente implicado.

Así pues, aunque los datos de esa investigación anterior se refieren a todos los programas y medidas, y la que venimos comentando en estas páginas se centra sólo en los PCPI, parece mantenerse esa tendencia a la marginalidad de estas medidas y a considerar que la atención a alumnos en riesgo de exclusión es responsabilidad exclusiva de quienes están directamente implicados en su desarrollo.

6. CONCLUSIONES

La información comentada en apartados anteriores pone de manifiesto dos grandes rasgos sobre la integración de los PCPI en los Institutos u otras entidades en que se están llevando a cabo:

1. No se puede afirmar con rotundidad que exista tal integración. Así se revelaría desde varios flancos: por un lado el que no siempre se presta atención o cuida que los alumnos destinatarios de este programa – generalmente con una trayectoria escolar problemática en la que no es

inusual el desapego y desafección escolar– tomen parte en actividades conjuntas del centro, una participación que podría suponer una vía para cultivar su sentido de pertenencia al mismo; por otro, el que los profesores de este programa se sientan poco valorados por sus colegas o que docentes no implicados en el PCPI desconozcan en gran medida el propósito y sentido del mismo, y, en definitiva, la percepción relativamente generalizada entre quienes imparten clase en él de que se trata de un programa que no está plenamente integrado en la dinámica de funcionamiento del centro o entidad. Información similar ya se obtuvo en investigaciones relacionadas con este tipo de programas y medidas realizadas anteriormente por el equipo. En ese sentido, se podría decir que aunque el PCPI –a modo de segunda oportunidad– exige a los centros y profesores movilizar una atención pedagógica y organizativa sin la cual un número nada despreciable de jóvenes estaría abocado a exclusiones educativas y, posiblemente, también sociales, los datos parecen transmitir de nuevo la idea de que, sobre todo en los Institutos, son programas relativamente marginales. No son rechazados o evitados pero tienden a ser vistos como una actuación desconectada, en cierto modo, de las responsabilidades de los centros en conjunto y de su profesorado, y circunscritos a las de los profesores directamente implicados, siendo, en este sentido, poco conocidos en lo que respecta a su naturaleza y propósitos por el resto del profesorado. Son, podría decirse, programas que se desarrollan “en” los Institutos pero que no son vividos ni percibidos como “del” Instituto.

2. En general, cuando el PCPI se está impartiendo en una institución en la que coexiste con otros programas y enseñanzas, su integración en la dinámica cotidiana de la misma parece

ser más difícil. Así lo indicaría el hecho de que en los centros escolares –en su mayoría Institutos que imparten enseñanzas obligatorias y post obligatorias, y que llevan a cabo diversas medidas de atención a la diversidad– todos los aspectos que se han ido comentando reciben una valoración menos positiva. En ellos la preocupación e interés por este programa no parece ser una cuestión de centro y el PCPI se convierte en algo marginal, que en última instancia se estaría derivando a los márgenes de la organización. Las entidades locales (ayuntamientos) y las asociaciones serían los contextos en los que el PCPI queda mejor integrado mientras que las organizaciones escolares serían las que menos atención estarían prestando a que el PCPI sea vivido como un elemento más del centro y su oferta educativa. Se podría decir que en los Institutos el PCPI aparece más como un proyecto consentido que como proyecto sentido, apropiado, comprometido y bien articulado dentro de sus responsabilidades y los modos de trabajar.

Cabe preguntarse, a la luz de ambos rasgos, si el tan reiterado principio de inclusión educativa puede llegar a ser una realidad en nuestros centros, más allá de aulas o alumnos particulares. Si no se *incluye* realmente a los programas y medidas para determinados alumnos y se siguen considerando como algo separado, ajeno y desconectado de la enseñanza y actividad “normal y habitual” del centro, o si no se *incluye* de hecho a los profesores quedando relegados, en cierto modo, a un programa que, por otra parte, no parece interesar al resto de los miembros, ¿podremos hablar de centros inclusivos?

NOTAS

1. La Investigación lleva por título *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Está financiada por la Fundación Séneca -

Agencia Regional de Ciencia y Tecnología.

2. Equidad e Inclusión Educativa. Grupo integrado por investigadores adscritos al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España).
3. *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Investigación financiada por la Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología; 2001-2004.
4. *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la E.S.O: Situación, medidas de atención y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Murcia*. MEC- CICYT (convocatoria I+D, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Blum, R. (2005). *School Connectedness: Improving the Lives of Students*. Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore. Consultado el 27/ 4/1 2008 en <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf>
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003): *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Consultado el 12 / 7/ 2005 en <http://www.k12.wa.us/research/pubdocs/dropoutreport2006.pdf>
- Calabrese, R.L., Hummel, C. y San Martín, T. (2007). Learning to appreciate at-risk students. Challenging the beliefs and attitudes of teachers and administrators. *International Journal of Educational Management*, 21 (4), 275-291
- Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103 (4), 548-581
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making*

- sampling choices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 1 (1) Consultado el 20/12/2005 en <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 13(3), 107-141. Consultado el 9/1/2010 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- Escudero, J.M., González, M^aT. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 5, 41-64. Consultado el 9/1/2010 en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- González, M^aT. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En J. Yañez et al. (Coords.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8^a Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, (pp. 273-281). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- González, M^aT. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1). Consultado el 9/9/2006 en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González, M^aT. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31. Consultado el 25/8/2010 en:
- <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- González González, M^aT., Méndez García, R.M^a y Rodríguez Entrena, M^a J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: Legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13 (3), 79-105. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART3.pdf>
- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 2, 353-393.
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación Secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1 (1), 43-66
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003), La comprensión del fracaso escolar en España En A. Marchesi y C. Hernández Gil: *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 29 (1), 34-56. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^aT., García, R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- Murphy, J., Beck, L.G., Crawford, M., Hodges, A. y McGaughey, Ch.L. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mortimore, P. y Mortimore, J. (1999). Improving educational performance of at-risk youth. En: OCDE. Preparing youth for the 21st century. The Transition from Education to the

- Labour Market (pp. 103-140). Consultado el 10/10/ 2010 en <http://www.csmb.unimore.it/on.../documento36000830.html>
- OCDE (1999). Preparing youth for the 21st century. The Transition from Education to the Labour Market. Consultado el 16/10/ 2010 en: <http://www.csmb.unimore.it/on.../documento36000830.html>
- OCDE (2010). Overcoming school failure: policies that work. Consultado el 16/10/ 2010 en <http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf>
- Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.): *School as community. From promise to practice*, (pp.167-196). Albany: State University of New York press
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp.73-81). Madrid: Alianza Editorial.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage (3^a edición)
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Robledo Montecel, M., Cortez, J. y Cortez, A. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36 (2), 169-188
- Rué, J. (coord.). (2006) *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Salas, M. (2004) El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas (PPT). Consultado el 17/10/2010 en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusiones2004/salas.pdf>
- Schonert-Reichl, K. (2000). "Children and youth at risk: some conceptual considerations", paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium: Children and Youth At Risk. Consultado el 17(10/2010 en http://www.cesc-scce.ca/pceradocs/2000/00Schonert-Reichl_e.pdf
- Steinberg, A. y Allen, L. (2002). *From large to small. Strategies for personalizing the high school*. Consultado el 27 de mayo de 2008 en: <http://www.alliance.brown.edu/pubs/largetosmall.pdf>
- Wehlage , G.G. y Rutter R.A.(1986): Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27 (3), 374-392.
- Zyngier, D. (2011). (Re)conceptualising risk: left numb and unengaged and lost in ano-man's-land o what (seems to) work for at-risk students. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (2), 211-231.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n° 106 de 2006, pp 17158 a 17207, <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>